

# 自閉症児に対する幼稚園登園場面における 自発的な靴の履き替え行動の指導

吉川和幸<sup>1)</sup>・佐野さやか<sup>2)</sup>

## I. はじめに

文部科学省は、2003年から、幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導の充実を目的として、「幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」を実施し、教育課程や指導計画の工夫、指導体制の整備や教員の専門性の向上、家庭、地域、専門機関との連携などについて、特定の市町村を対象とした実践的な調査研究を行っている(文部科学省、2003)。また、2007年からは、幼児期の支援に関して先進的な地域をモデルとして指定し、発達障害のある子どもの支援方法等について実践研究を行う「発達障害早期総合支援モデル事業」を実施し、実践による知見の積み重ねを行っている(文部科学省、2008 a)。2009年4月から施行される改訂幼稚園教育要領においては、障害のある幼児個々の障害像に応じた指導内容、指導方法の工夫を計画的、組織的に進めようとしていることが明記された(文部科学省、2008 b)。このような流れを踏まえ、幼稚園における統合保育の場での実践研究の重要性は今後ますます求められると言えよう。

幼稚園では、基本的に障害をもたない幼児を中心とした保育カリキュラムの中で、障害のある幼児のニーズに十分に対応した保育を行うための特別な工夫や配慮を行うことが求められる(金・園山、2008)。これまで、障害幼児を対象に幼稚園で行われた実践研究では、石原・井上(2000)、井上・石原(2000)は、幼稚園での軽度発達障害幼児の集団場面参加について、社会的スキルと遊びスキルの2方向から指導を行い、成果をあげている。また、荻原(2003)は、園環境の構造化の視点から、高機能自閉症児の着席、給食、行事等の園生活への適応についての実践を報告している。

幼稚園において、障害幼児の在籍数が増加してきている現状においては、園生活の中で、そうした子ども達の多様なニーズに応じることのできる知識と技能が保育者に求められており、そのためにも多様な実践研究による知見の構築が必要であると思われる。本論文では、幼稚園に在籍する障害幼児を対象に、登園場面における自発的な靴の履き替え行動の指導を行った事例について報告する。そして、指導の結果から、幼稚園の保育者が取り入れやすい障害幼児への指導手続きのあり方について検討する。

## II. 方法

### 1. 対象児

幼稚園年中クラスに在籍する男児1名であった。医療機関より自閉症の診断を受けていた。コミュニケーション面では、他者と目が合うことが少なく、言語面では「んーんー」という発声及びエコラリアが多く、意味語は「新幹線」や「バス」などを発する様子が観察された。遊びの面では、友達と遊ぶことより一人遊びが多く、一人遊びの際には、電車のおもちゃで遊ぶ、乗り物の絵本を見ることが多かった。日常生活技能の面では、登園し靴を履き替える、帽子や制服を脱ぐ、手洗いうがいをする、排泄をするといった行動に関して、動作が途中で止まることが多く、保育者の声掛けがあると次の行動に移ることが多かった。そのため、保育者の注意が対象児に向いていない場合には、登園してから排泄をするまでの朝の身支度に時間を要し、自由遊びの時間が十分に取れないことがあった。

### 2. 手続き

#### 1) 事前アセスメント

指導対象場面の選定のために、200X年5月23日から6月5日の期間において、計5日間の観察及びビデオ撮影を行い、対象児の1日の生活の流れや活動の様子を把握するなどの事前アセスメントを行った。事前アセスメントの結果をもとに、幼稚園の園長及び対象児の担任教諭と、第2著者が協議を行い、指導対象場面として、登園した際に、玄関で靴を履き替える場面を選定した。

<sup>1)</sup> 札幌大谷大学短期大学部保育科

<sup>2)</sup> 広島幼稚園

2) ベースライン期

指導対象場面である、幼稚園の玄関の環境設定を図1に示した。指導対象場面について、200 X年6月9日から7月4日の期間において、1日1セッション、計9セッションの観察及びビデオ撮影を行った。撮影した内容を基に、課題分析(小林・山本・加藤, 1997)を行い、指導対象場面において必要な行動を、①玄関に入り床に座る、②外靴を脱ぐ、③外靴をしまう、④上靴を出す、⑤上靴をはく、⑥ホールに入るの6つの行動項目に分け、遂行に要する所要時間及び保育者のプロンプトレベルを測定した。

6つの行動項目全ての遂行に要する所要時間は、計9セッションの平均が6分7秒(SD=78秒)であった。各行動項目の平均所要時間については、前半3項目の、①玄関に入り床に座る、②外靴を脱ぐ、③外靴をしまう、において比較的時間を要していた(図2参照)。保育者からのプロンプトレベルについても同様に、①玄関に入り床

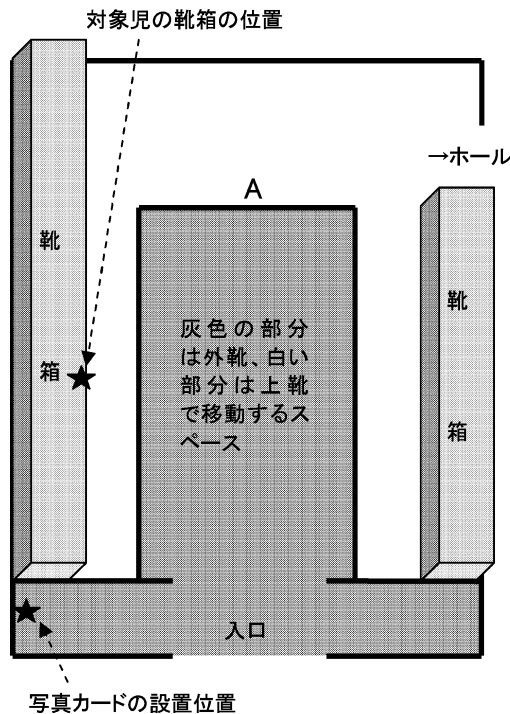


図1 幼稚園の玄関の環境設定

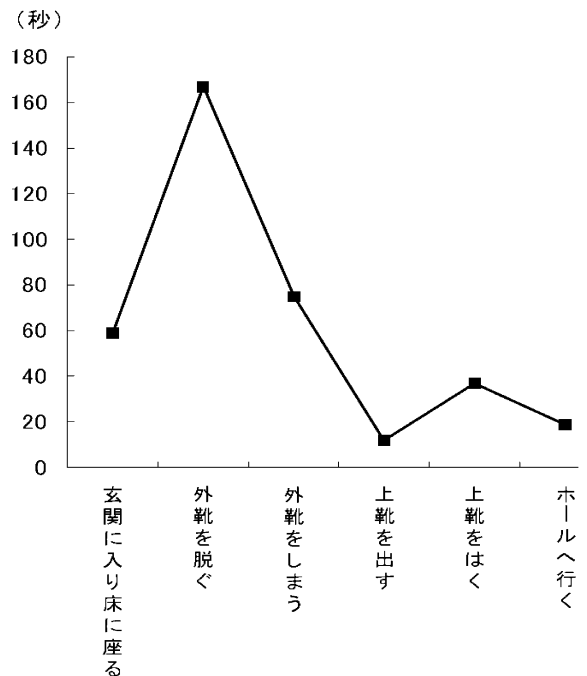


図2 ベースライン期における各行動項目の平均所要時間

セッション \ 行動項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9
玄関に入り床に座る	■	■	■	■	■	■	■	■	■
外靴を脱ぐ	■	■	■	■	■	■	■	■	■
外靴をしまう	■	■	■	■	■	■	■	■	■
上靴を出す	■	■	■	■	■	■	■	■	■
上靴をはく	■	■	■	■	■	■	■	■	■
ホールへ行く	■	■	■	■	■	■	■	■	■

■	自発(プロンプト無し)
■	声掛け
■	声掛け+指差し or 声掛け+身体に触れる
■	声掛け+指差し+身体に触れる

図3 ベースライン期における各行動項目ごとのプロンプトレベル

に座る, ②外靴を脱ぐ, ③外靴をしまう, の前半3項目において, 手厚いプロンプトが行われていることが示された(図3参照)。①玄関に入り床に座るに関しては, 対象児は, 登園後, 真っ直ぐに自分の靴箱の前に行かずに, 図1のAの位置に行き, 動作が止まっていることが多く, この点も靴の履き替えに時間を要している原因であると推定された。

### 3) 指導期

ベースライン期の行動項目ごとの平均所要時間と, 行動項目ごとのプロンプトレベルの分析に基づき, 特に指導が必要となる行動項目は, 「玄関に入り床に座る」, 「外靴を脱ぐ」, 「外靴をしまう」の前半3項目であると考えられた。

そこで, 対象児の自発的な遂行を促すための視覚的手がかりとして, 写真カードを導入することにした(図4左参照)。写真カードは, 1枚の紙に2枚の写真を横に並べて貼付した。図4の写真カードの左の写真は, 対象児の靴箱の写真であり, 自分の靴箱へ真っ直ぐ向かうための視覚的手がかりである。その右側には, 対象児が実際に外靴を脱いでいる写真を貼付し, 外靴を脱ぐための視覚的手がかりとした。写真カードは, 玄関の扉の前の壁に設置した袋の中に入れておいた(図1参照)。

靴箱の外靴を入れる場所には, 対象児が実際にはいている外靴の写真を貼り(図4右参照), 外靴をしまうための視覚的手がかりとした。靴箱の中には, 写真カードをしまうための袋を貼付した(図4右参照)。写真カードをしまうための袋には, 実際に使用している写真カードと同一のカードが貼付してあり, 写真カードをしまうための視覚的手がかりとした。

指導期では写真カードを導入したため, 指導期の行動項目は, ①写真カードを取る, ②靴箱の前に座る, ③外靴を脱ぐ, ④外靴をしまう, ⑤上靴を出す, ⑥上靴をはく, ⑦写真カードをしまう, ⑧ホールに入る, の8項目となった。

指導はプロンプトフェイディング法(Alberto & Troutman, 1999)に基づいて行い, 指導結果に基づき, 適宜, 指導手続きの修正を行った。指導中, 他の保育者には対象児へのプロンプトを避けてもらい, 指導は第2著者(以下, 指導者とする)のみで行った。また, データ収集のため, 玄関にビデオカメラを設置し, 毎セッション撮影を行った。

指導期では, 200X年7月7日から9月30日までの期間で, 1日1セッション, 夏季休業を挟んで計38セッションの指導を行った。指導期は, 対象児と指導者の距離, 行動項目ごとの指導手続きの違いにより, 指導期a, 指導期b-1, 指導期c, 指導期b-2の4期に分けられた。

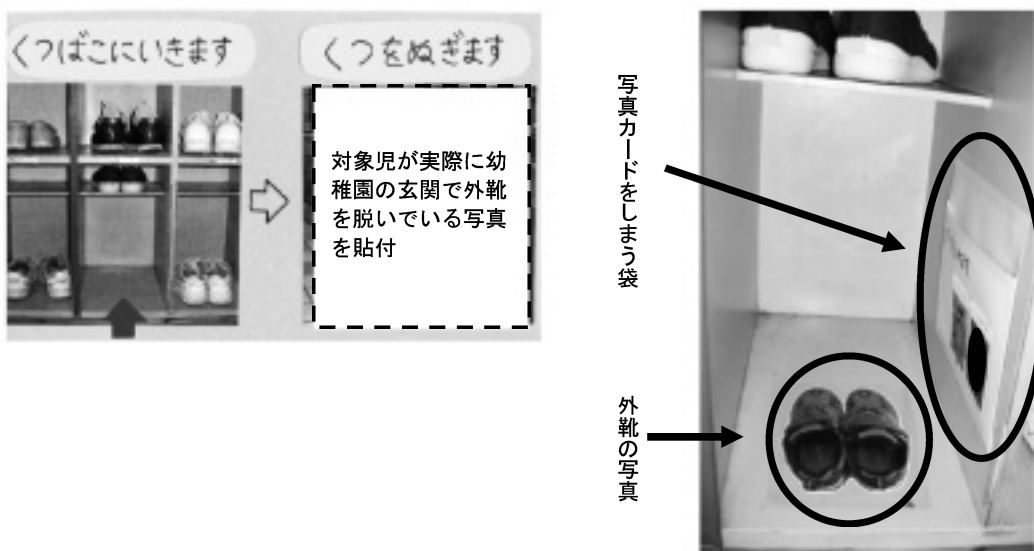


図4 指導で用いられた視覚的手がかり(左が指導に用いた写真カード, 右が対象児の靴箱の環境設定)

#### (1)指導期 a (1～18 セッション)

指導者は対象児から1 m 程度離れた場所に立ち、プロンプトが必要と感じた場合、対象児のすぐ傍に座り、プロンプトを行った。写真カードについては、対象児が靴箱の前に座った時点で指導者が預かり、上靴をはき終えたら対象児に返すという手続きで指導を行った。指導期 a は夏季休業に入るまでに9 セッション、夏季休業明けは登園初日から9 セッション、計18 セッションの指導を行った。

#### (2)指導期 b-1 (19～23 セッション)

指導者は、対象児の視界に入らない場所で観察し、プロンプトが必要と感じた場合、離れた場所から声掛けを行った。指導期 b-1 では計5 セッションの指導を行った。

#### (3)指導期 c (24～30 セッション)

③外靴を脱ぐに対して、指導者は、対象児のすぐ傍でプロンプトを行い、対象児の動作が止まらないよう留意し、指導を行った。③外靴を脱ぐ以外の行動項目に対しては、指導期 b-1 と同様に、対象児の視界に入らない場所で観察し、プロンプトが必要と感じた場合、離れた場所から声掛けを行った。指導期 c では計7 セッションの指導を行った。

#### (4)指導期 b-2 (31～38 セッション)

指導期 b-1 と同様の指導を行った。指導期 b-2 では計8 セッションの指導を行った。

#### 4) 事後アンケート

指導期 b-2 の終了後、筆者が、園長及び担任教諭に指導結果を報告するとともに、アンケートを実施した。なお、園長及び担任教諭ともに、指導者が当該場面で対象児に指導を行う様子を、事前に複数回観察していた。アンケートの質問項目は以下に示したア～エであり、各項目ともに、「とてもそう思う」、「ややそう思う」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の4段階で評価した。

ア. 今回の指導によって、対象児は指導場面で自発的に行動できるようになりましたか。

イ. 今回の指導は幼稚園の1日の流れに即していたと思いますか。

ウ. 今回の指導に用いた写真カードは対象児に有効であったと思いますか。

エ. 今後、この指導は指導者がいなくても実行可能ですか。

### III. 結果

指導期におけるセッションごとのプロンプトの程度及び所要時間を図5に示した。なお、ビデオカメラの不備により、セッション1の所要時間は測定できなかったため、図5の下図はセッション2から始まっている。また、図5の上図の①カードを取るについて、セッション5に斜線が引いてあるのは、遂行機会が無かったことを示している。

#### 1. 指導期 a

指導期 a におけるセッションごとの所要時間は、セッション5において21分50秒を要したが、セッション5以外の計17セッションの平均所要時間は4分51秒であった。①写真カードを取る、②靴箱の前に座る、③外靴を脱ぐ、④外靴をしまうに関しては、指導期 a の開始当初は、身体に触れる、もしくは身体援助のプロンプトが必要となることが多かったが、指導を積み重ねていく中で、声掛け、もしくは声掛け+指差しのプロンプトによる遂行、または自発遂行が見られるようになった。⑤上靴を出す、⑥上靴をはく、⑧ホールに入るでは、指導開始当初から自発的な遂行が見られた。プロンプトを要したセッションの多くは、声掛け、もしくは声掛け+指差しによって遂行できていた。⑦写真カードをしまうに関しては、1～5セッションは声掛け+指差しのプロンプトを要したが、セッション6で初めて自発遂行が見られた。指導期 a では、対象児が靴箱の前に座った時点で、



写真カードを指導者が預かり、上靴をはき終えたら対象児に返す手続きで指導を行っていたが、指導を重ねていく中で、対象児が指導者に手を伸ばし、写真カードを求める様子が見られたため、セッション8以降は、指導者は写真カードを預からずに指導を行った。

## 2. 指導期 b-1

指導期 b-1 におけるセッションごとの所要時間は、セッション 22 において 7 分 53 秒を要したが、セッション 22 以外の計 4 セッションの平均所要時間は 4 分 7 秒であった。①写真カードを取る、②靴箱の前に座る、③外靴を脱ぐ、④外靴をしまうでは、声掛けのプロンプトを要したが、④外靴をしまうについては、プロンプトを要したのはセッション 20 のみであった。その他の行動項目は全てのセッションで自発遂行であった。

## 3. 指導期 c

指導期 c におけるセッションごとの所要時間は、セッション 29 で 9 分 17 秒を要したが、セッション 29 以外の計 6 セッションの平均所要時間は 4 分 46 秒であった。指導期 c においては、③外靴を脱ぐに対して、対象児の動作が止まらないよう留意し、指導を行ったため、全てのセッションで声掛けと指差しのプロンプトが必要であった。その他の行動項目については、①写真カードを取る、②靴箱の前に座るでは声掛けのプロンプトを要するセッションが多かった。④外靴をしまうでは、セッション 25 のみ、声掛けのプロンプトを要した。⑦写真カードをしまうでは、セッション 24, 25 で声掛けのプロンプトを要した。その他の行動項目は全てのセッションで自発遂行であった。

## 4. 指導期 b-2

指導期 b-2 における、計 8 セッションの平均所要時間は 3 分 59 秒であった。セッション 33 で、指導開始後、初めて全ての行動項目において自発遂行が見られた。指導期 c において集中的に指導を行った③外靴を脱ぐについては、セッション 31 のみ、声掛けのプロンプトを要したが、その他のセッションは全て自発遂行であった。①写真カードを取るについては、セッション 36, 38 で声掛け(呼名のみ)のプロンプトを要した。②靴箱の前に座るでは、セッション 31 のみ、声掛け(呼名のみ)のプロンプトを要した。④外靴をしまうでは、セッション 32 のみ、声掛け(呼名のみ)のプロンプトを要した。その他の行動項目は全てのセッションで自発遂行であった。

## 5. 事後アンケート

園長、担任教諭ともに、全ての質問項目に対して「とてもそう思う」の回答であった。

項目アについては「指導前は声掛けがないとできなかったが、指導期間が終わり、指導者がいなくても自分ひとりでできていたから」、「対象場面以外の、制服を脱ぐ、手を洗うなども自発的にできるようになり、朝の生活に流れができた」、「ほめられることがわかって、自分でしようとするものが多くなった」との意見が得られた。項目イについては「指導場面が、幼稚園の 1 日の流れの中にある場面であったから」という意見であった。項目ウについては「楽しそうにカードを取る様子が見られ、次に何をするのがわかりやすかったと思う」という意見が得られた。項目エについては「指導の結果、対象児が自発的にできる場所とできない場所がわかるようになり、ポイントを絞って様子を見るができるようになった」、「今は時期的に他の園児に余裕があるため、どの先生でもやっていけるようにしたい」という意見が得られた。

## IV. 考察

指導の結果、対象児の自発的な行動が増加し、園長及び対象児の担任への事後アンケートでも肯定的な回答が得られた。以下、指導結果に基づき、1)課題分析の有効性、2)視覚的手がかりの有効性、3)指導の保育場面への適合性の 3 点から考察する。

### 1. 課題分析の有効性

指導の過程でプロンプトを行う際には、子どもの行動を補助するとともに、自発的な遂行を促すための、必要

最小限のプロンプトを行うことが求められ、そのためには、子どもの実態に基づいて、適正なプロンプトを選定することが求められる(藤原・近藤・平澤, 1995)。しかし、日常的な保育場面では、適正なプロンプトレベルを即座に見極めることは困難であり、保育者は自らの経験や、子どもの反応を手がかりに試行錯誤的にプロンプトを行うことがほとんどであろう(藤原・近藤・平澤, 1995)。今回の指導では、ベースライン期を設け、複数回のセッションを通じて課題分析を行い、各行動項目のプロンプトレベルと所要時間を測定した。そして、課題分析を行うことで、一連の行動連鎖の中でも、特に指導が必要であると思われる行動項目を抽出し、より支援の対象を明確にした視覚的手がかりを導入することができた。課題分析とは「個々の行動要素がより確実に遂行されるようにするために、その指導手順や手続きを見出すための分析方法」である(小林・山本・加藤, 1997)。今回の指導結果から、課題分析の作業を行うことは、写真カードなどの従来その場には存在しなかった付加的な手がかりを導入する際に、導入が必要な行動項目をより明確にするという点で有効であることが示唆された。

## 2. 視覚的手がかりの有効性

今回の指導では、課題分析の結果に基づき、特に指導が必要な行動項目を「玄関に入り床に座る」、「外靴を脱ぐ」、「外靴をしまう」の3項目とした。そして、指導のための視覚的手がかりとして、写真カード、靴箱の中に添付した外靴の写真、写真カードをしまう袋の3つを導入した。視覚的手がかりを用いた指導の結果、該当する行動項目全てにおいて、自発的な行動が増加した。

①「写真カードを取る」、②「靴箱の前に座る」については、指導開始当初は、自分の靴箱から離れた場所で外靴を脱いでいた対象児が、指導の経過とともに、玄関に設置した写真カードを自発的に取り、靴箱へ真っ直ぐ向かうようになった。これは、玄関に入り靴箱へと向かう従来の行動連鎖に、写真カードを取り、靴箱に貼付した袋に入れるという行動を付加することにより、行動の流れに、より明確な目的性をもたせた結果ではないかと思われる。

③外靴を脱ぐに関しては、指導期b-2に入り、自発的な行動が増加した。この行動項目では、ベースライン期において自発的に遂行したセッションもあり、外靴を脱ぐという行動型を写真カードの導入によって新たに学習したわけではない。自発遂行時の写真カードの参照の有無に関しては、厳密なデータの測定を行っていなかった。指導者の主観であるが、参照の有無はセッションによって異なり、写真カードを参照しなかったが、自発的に行動したセッションもあった。指導期cにおいては、この行動項目について集中的に指導を行ったが、前後の行動項目との連鎖が形成できるよう、対象児の動作が中断しないよう留意してプロンプトを行った。各指導期の指導手続きの違いと、データ傾向から考えると、この結果は、写真カードの導入の効果よりも、指導結果に基づいてプロンプトを系統的に増加、減少させた効果ではないかと思われる。指導手続きと結果の因果関係をより厳密にするという点では、今後、このような指導を行う上で、プロンプトの程度や所要時間とともに、写真カードの参照の有無に関するデータを測定し、指導の中で形式的に評価していくことが必要であると思われる。

④外靴をしまうに関しては、靴箱の中に貼付した外靴の写真の上に、対象児が外靴を正確に置こうとして時間を要したエピソードが複数回見られた。これは、靴箱に添付した外靴の写真が、脱いだ外靴を置くための手がかりとして機能していたためであると思われる。

## 3. 指導の保育場面への適合性

指導終了時に行った事後アンケートの結果では、全ての質問項目で、園長及び対象児の担任から肯定的な回答が示された。

回答についてのコメントでは、項目アについて「指導場面が、幼稚園の1日の流れの中にある場面であったから」という意見が挙げられたが、指導場面を新たに設定するのではなく、現状の園の活動の中に無理のない形で指導を取り入れることは、対象児のみではなく、その他の幼児、保育者も含め、園の保育場面全体への適合性を考えていく上で重要であると思われる。

項目イについては「指導の結果、対象児が自発的にできるところとできないところがわかるようになり、ポイントを絞って様子を見ることができるようになった」という意見が挙げられた。課題分析の有効性については先に述べたが、特に指導が必要な行動項目を明らかにし、必要なだけの援助を行っていくことは、結果的に、保育者の指導に関わる負担を減らし、指導の実行性を高める効果も期待できると思われる。対象場面での指導にかかる保

育者の負担を考慮し、指導手続きを簡便化するなどの作業は、幼稚園の1日の保育全体への適合性を考える際に重要な視点であろう。

また、項目エについては「今は時期的に他の園児に余裕があるため、どの先生でもやっていけるようにしたい」という意見が挙げられたが、園の体制上、ある程度の時間、子どもを個別に援助することが可能な時期、時間帯もあれば、困難な時期、時間帯も存在するだろう。担任教諭が対象児につくことが困難な場合、担任教諭以外の保育者が、対象児の支援を行うことが考えられる。その際には、指導手続きを保育者間で共有することが重要であるが、そのためにも手続きの簡便さや、手続きを書面化して共有を図るなどの工夫は必要となると思われる。今回の指導では、第2著者が対象児への全ての指導を行っており、指導手続きの引き継ぎまでは行われなかった。担任を含めその他の保育者への、指導手続きの引継ぎ方法のあり方について検討することが今後の課題であると思われる。

## 謝辞

今回の指導の実施にあたり、対象児のお子様ならびに保護者様、また、園長先生ならびに担任の先生をはじめ、幼稚園の先生方から多くのご協力を頂きました。ここに記して心より御礼申し上げます。

## 文献

- Alberto & Troutman (1999) Applied Behavior Analysis Teachers: Fifth Edition. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史(訳) (2004) はじめての応用行動分析 第2版. 二瓶社.
- 藤原義博・近藤明紀・平澤紀子(1995) 指導者のプロンプトに基づいた課題遂行レベルの評価の試み. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 1, 57-63.
- 萩原はるみ(2003) 高機能自閉症児の幼稚園における援助と適応. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 25, 129-139.
- 井上雅彦・石原真美(2000) 軽度発達障害幼児における集団参加支援(2). 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集, 386.
- 石原真美・井上雅彦(2000) 軽度発達障害幼児における集団参加支援(1). 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集, 385.
- 金珍熙・園山繁樹(2008) 公立幼稚園における障害幼児への特別支援体制に関する調査研究. 特殊教育学研究, 45(5), 255-264.
- 小林重雄(監修) 山本淳一・加藤哲文(編著) (1997) 応用行動分析学入門. 学苑社.
- 文部科学省(2003) 幼稚園における障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究実施要項.
- 文部科学省(2008 a) 発達障害早期総合支援モデル事業実施要項.
- 文部科学省(2008 b) 幼稚園教育要領. フレーベル館.